

A política de avaliação diagnóstica da SEE-MG: percepções de professores de uma escola do Sul de Minas Gerais

The diagnostic evaluation policy of SEE-MG: perceptions of teachers at a school in southern Minas Gerais

La política de evaluación diagnóstica de la SEE-MG: percepciones de los docentes de una escuela del sur de Minas Gerais

Krichima Torres Honorato¹
Regilson Maciel Borges²

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a política de avaliação diagnóstica desenvolvida pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais a partir da percepção de professores de uma escola do sul do estado de Minas Gerais. Trata-se de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, que tem como instrumento inicial de coleta de dados um questionário, sendo que após a análise dos mesmos foram realizadas entrevistas semiestruturadas, cujos sujeitos foram professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Após a coleta dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo para a análise e interpretação dos dados. Os resultados mostram a complexidade do tema avaliação diagnóstica no dia a dia dos professores, destacando a necessidade de realização de novos estudos e reflexões sobre o tema. Embora seja uma prática importante no contexto educacional, a familiaridade e a compreensão variam entre os profissionais, dependendo de fatores como formação, experiência, acesso a capacitações e políticas da rede de ensino em que atuam. Assim, considera-se que a interferência ou não da avaliação diagnóstica na prática docente está diretamente relacionada ao conhecimento sobre esse processo que buscar contribuir para a melhoria do ensino.

Palavras-chave: Avaliação diagnóstica; Avaliação externa; Políticas públicas de avaliação.

Abstract

This research aims to identify and analyze the diagnostic assessment policy developed by the State Department of Education of Minas Gerais based on the perception of teachers from a school in the south of the state of Minas Gerais. This is a field research with a qualitative approach, which uses a questionnaire as the initial data collection instrument. After analyzing the questionnaires, semi-structured interviews were conducted with the subjects, who were elementary school and high school teachers. After collecting the data, the content analysis technique was used to analyze and interpret the data. The results show the complexity of the diagnostic assessment topic in the daily lives of teachers, highlighting the need for further studies and reflections on the topic. Although it is an important practice in the educational context, familiarity and understanding vary among professionals, depending on factors such as education, experience, access to training, and policies of the education network in which they work. Thus, the interference or not of the diagnostic assessment in teaching practice is

¹ Universidade Federal de Lavras –UFLA. Lavras/MG, Brasil. E-mail: krichima@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-9238-2952>

² Universidade Federal de Lavras –UFLA. Lavras/MG, Brasil. E-mail: regilson.borges@ufla.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6115-364X>

considered to be directly related to the knowledge about this process that seeks to contribute to the improvement of teaching.

Keywords: Diagnostic evaluation; External evaluation; Public evaluation policies.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo identificar y analizar la política de evaluación diagnóstica desarrollada por la Secretaría de Estado de Educación de Minas Gerais, a partir de la percepción de docentes de una escuela del sur del estado. Se trata de una investigación de campo con enfoque cualitativo, que utiliza un cuestionario como instrumento inicial de recolección de datos. Tras el análisis de los cuestionarios, se realizaron entrevistas semiestructuradas con docentes de educación primaria y secundaria. Tras la recolección de datos, se empleó la técnica de análisis de contenido para su análisis e interpretación. Los resultados muestran la complejidad del tema de la evaluación diagnóstica en la vida cotidiana de los docentes, lo que resalta la necesidad de más estudios y reflexiones sobre el tema. Si bien es una práctica importante en el contexto educativo, su familiaridad y comprensión varían entre los profesionales, en función de factores como la formación, la experiencia, el acceso a la formación y las políticas de la red educativa en la que trabajan. Por lo tanto, se considera que la injerencia o no de la evaluación diagnóstica en la práctica docente está directamente relacionada con el conocimiento sobre este proceso, que busca contribuir a la mejora de la docencia.

Palabras clave: Evaluación diagnóstica; Evaluación externa; Políticas públicas de evaluación.

Introdução

Diante da necessidade de avaliar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras, em 1990, o Ministério da Educação (MEC) criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2007). Franco e Calderón (2021) afirmam que o SAEB fornece informações sobre o desempenho dos alunos em diversas disciplinas e permite a análise de dados educacionais em nível nacional. Seu formato é apropriado para avaliar e acompanhar o desenvolvimento da qualidade da educação básica, porém não possibilita a mensuração da evolução do desempenho individual de alunos ou escolas.

Desde a sua implementação, de acordo com Franco e Calderón (2021), o SAEB tem sido concebido como uma avaliação adequadamente estruturada para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica em diversas regiões e estados brasileiros. Isso viabiliza a comparação das médias de proficiência em cada disciplina entre os diversos níveis do sistema educativo, entre as regiões do país e ao longo dos anos, proporcionando uma referência comum para todos os níveis.

Concomitantemente, em razão da necessidade de abranger todas as escolas, os estados e municípios brasileiros sentiram a necessidade de implementar avaliações próprias. Essa demanda levou alguns estados a adotarem sistemas de avaliação baseados nos Planos de Curso da rede estadual de ensino, por exemplo, o Estado de Minas Gerais, que criou, nos anos 1990, sua própria sistemática de avaliação, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, com o intuito de alinhar o desenvolvimento regional da educação.

Assim, em Minas Gerais, em 1992, teve início o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, instituído pela Secretaria de Educação, cujo objetivo era fornecer informações para a implementação de um plano de melhoria de ensino direcionado para a baixa produtividade do sistema e intervir nos índices de retenção (FRANCO; CALDERÓN, 2021). No ano de 2000 foi criado o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), cujo objetivo é avaliar a qualidade do ensino nas escolas da rede pública estadual e subsidiar políticas educacionais para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

No âmbito do SIMAVE, surgiu, em 2011, o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). Sua criação foi parte de uma estratégia para fortalecer a política educacional do estado com a avaliação diagnóstica, direcionada para monitorar e diagnosticar o aprendizado dos estudantes e, assim, subsidiar a melhoria da qualidade do ensino nas escolas da rede estadual.

A implementação do PAAE foi orientada pela necessidade de acompanhar de forma mais sistemática o desempenho dos alunos, principalmente em disciplinas fundamentais, como Língua Portuguesa e Matemática, alinhando o ensino às competências esperadas em cada etapa da educação básica. Além disso, o programa buscava preparar os estudantes para avaliações externas, como o SAEB, e promover intervenções pedagógicas mais eficazes.

Posteriormente, o PAAE foi substituído pelas Avaliações Diagnóstica e Intermediária elaboradas por meio do Sistema de Gestão das Avaliações da Aprendizagem, que são aplicadas on-line ou impressas pelas escolas aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e aos do 3º ano do Ensino Médio (ARCAS; BORGES, 2020). Em resumo, a avaliação diagnóstica é uma peça central do PAAE, funcionando como um alicerce para a identificação de demandas pedagógicas e o desenvolvimento de ações que promovam uma educação de qualidade, personalizada e inclusiva.

A avaliação diagnóstica, de acordo com a visão da SEE-MG, pode abranger diversos objetivos, incluindo o diagnóstico de deficiências no aprendizado dos estudantes, compreendendo, de forma mais detalhada, as áreas do conhecimento que demandam uma atenção e intervenção pedagógica para a melhoria do sistema formativo. Outro ponto importante é que a avaliação diagnóstica se trata da orientação da tomada de decisão de órgãos e secretarias referente a um redirecionamento das políticas educacionais, direcionadas à melhoria da qualidade de ensino.

Em uma compreensão geral, a avaliação diagnóstica “satisfaz a necessidade de conhecer os pressupostos de partida para implementar qualquer ação pedagógica” (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 57). Nesse sentido, o diagnóstico possibilita “análise de necessidades, fornece informações sobre estratégias de intervenção e ajuda com essa informação a facilitar a tomada de decisões sobre qualquer aspecto de execução didática” (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 64). Quando tomada no âmbito das políticas de avaliação, a avaliação diagnóstica passa a integrar os sistemas de avaliação como uma das etapas dessas sistemáticas de avaliação criadas pelo poder público, cujo intuito é coletar dados do aprendizado dos estudantes que subsidiem o planejamento ao longo do ano escolar.

Alguns estudos têm sido realizados com a finalidade de avaliar as contribuições das avaliações diagnósticas em algumas regiões do país, e esses trabalhos têm apontado tanto os benefícios quanto os problemas enfrentados pela aplicação dessa avaliação em diferentes contextos (QUEIROZ, 2015; MARQUES, 2017; FRATELLI, 2018; FERREIRA, 2019). Considerando essa discussão, este artigo tem como objetivo analisar a política de avaliação diagnóstica desenvolvida pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) a partir da percepção de professores de uma escola do sul de Minas Gerais. Para tanto, realizou-se uma pesquisa exploratória de campo em uma escola da rede estadual de ensino localizada no sul do estado de Minas Gerais.

O artigo está organizado em quatro seções além desta introdução. A segunda apresenta a metodologia da pesquisa, destacando o *lócus* da coleta de dados e os sujeitos envolvidos e informando os procedimentos éticos adotados para a coleta de dados. A terceira apresenta os resultados, análises e compilação dos dados obtidos com a pesquisa, assim como uma discussão sobre os achados. Por fim, as considerações finais ressaltam os principais resultados observados e apontam a importância da avaliação diagnóstica para a educação.

Metodologia da pesquisa

Foi realizada, inicialmente, uma pesquisa qualitativa com o objetivo de elucidar quais são as informações, conhecimentos e necessidades de formação que os professores de uma escola da rede estadual de ensino, em uma cidade localizada no sul de Minas Gerais, têm sobre a avaliação diagnóstica no seu dia a dia dentro da sala de aula. O estudo de André (2013) reafirma que a pesquisa qualitativa é importante para a aquisição de conhecimento sobre o assunto a ser trabalhado em pesquisas.

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Esta pesquisa se classifica como exploratória, a qual, segundo Gil (2008), busca desenvolver, esclarecer e modificar os conceitos e ideias. Além disso, a pesquisa exploratória não busca necessariamente chegar a conclusões definitivas ou testar hipóteses específicas, mas sim, nesse caso, estimular o pensamento crítico e ampliar o entendimento sobre o tema da avaliação diagnóstica.

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizado um estudo de campo. Esse tipo de pesquisa é relatado por Marconi e Lakatos (2003, p. 186) como “aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino localizada em uma cidade no sul do estado de Minas Gerais. No censo escolar do INEP de 2023, consta que a escola tinha 818 alunos matriculados e 60 professores ativos. A escola oferece o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Inicialmente, foi solicitada autorização da direção da escola para a aplicação do questionário aos professores que se dispusessem a contribuir para a pesquisa. Assim, em setembro de 2024, durante a reunião de Módulo da escola, houve o momento de apresentação

da pesquisa que seria realizada, apresentando os objetivos e os compromissos éticos assumidos.

Para a coleta dos dados, foram utilizados questionário e a entrevista semiestruturada. O questionário, de acordo com Gil (2002), é um instrumento importante de coleta de dados em pesquisas. A entrevista, por sua vez, é fundamental quando se precisa mapear práticas, crenças, valores de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados (DUARTE, 2004).

Constituem-se como amostra deste estudo 24 professores que aceitaram participar da pesquisa, mediante o retorno com as respostas do questionário. O questionário foi aplicado por meio do *Google forms* e apresentava 11 questões, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após análise de todos os questionários respondidos, decidiu-se selecionar os professores que responderam de forma mais variada e consistente as questões mais relacionadas à atuação docente diante da avaliação diagnóstica.

Os nove professores selecionados foram convidados para participarem da etapa das entrevistas. Cabe destacar que este estudo recebeu aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Universidade Federal de Lavras (UFLA), sob o parecer CAAE 76246823.0.0000.5148.

Os resultados do questionário foram tabulados e a estatística descritiva foi aplicada em sua análise (Franco, 2025). Os dados foram analisados considerando a técnica da análise de conteúdo, levando-se em consideração Franco (2005), utilizada nesta pesquisa como uma técnica para interpretar e compreender dados qualitativos, obtidos através dos questionários e entrevistas, e transformá-los em informações organizadas e estruturadas.

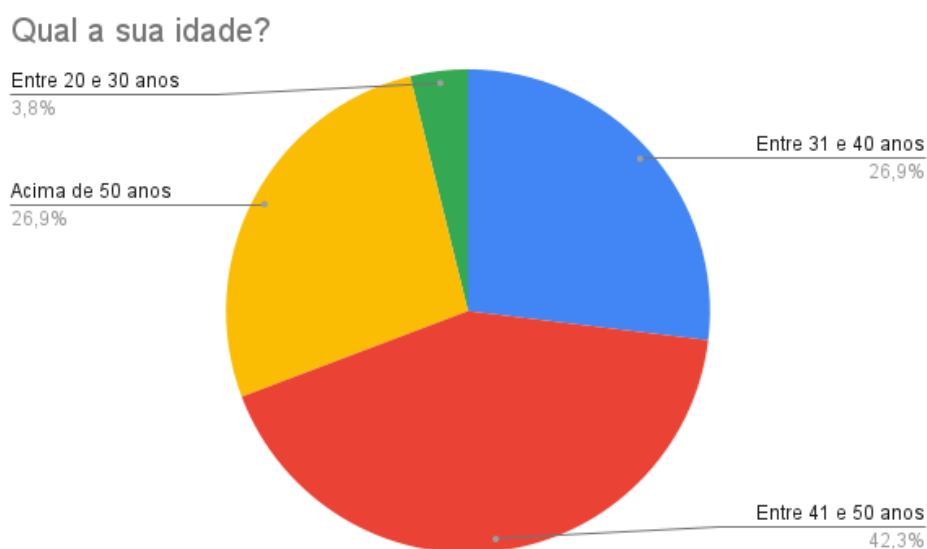
Resultados e discussão

Dentre os professores selecionados, alguns atuam no Ensino Fundamental II, outros no Ensino Médio e, em alguns casos, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, lecionando em disciplinas regulares, Projeto de Vida e Itinerários Formativos. Os resultados foram organizados em quatro categorias de acordo com os dados observados: Características dos participantes, avaliação diagnóstica desenvolvida pela SEE-MG, avaliação diagnóstica e trabalho docente e avaliação diagnóstica e planejamento pedagógico.

Características dos participantes

Dentre os participantes da pesquisa, nove são do sexo masculino e quinze do feminino. A maioria deles tinha entre 41 e 50 anos, representando 42,3% do total (Figura 1).

Figura 1 - Idade dos participantes



Fonte: dos autores (2025)

Sobre a escolaridade, 84,6% dos participantes tinham pós-graduação e os demais apenas a graduação. De acordo com Aguiar, Brichi e Zapata (2017), a formação complementar, que inclui a pós-graduação, é importante para a melhoria do ensino oferecido pelos professores em sala de aula.

A maioria dos participantes (80,8%) já atua na escola onde foi realizada a pesquisa há mais de 5 anos. Segundo Abreu e Figueiredo (2018), a atuação como docente por 5 a 7 anos é denominada fase de estabilização da profissão, marcada pela consolidação das habilidades, compromisso com as escolhas profissionais e pela autonomia e segurança. Já entre 7 e 25 anos de profissão é a fase de diversificação e experimentação, marcada pela busca de atualização e de melhores expectativas profissionais. Provavelmente, essa maioria de professores com tempo de atuação superior a 5 anos contribuiu também para a alta porcentagem de profissionais com pós-graduação.

Vale ressaltar que a maioria dos professores participantes da pesquisa são funcionários efetivos da escola, representando 92,3% do total. Os demais 7,7% são substitutos ou

temporários, sendo essa característica importante para um ensino de qualidade. Para Nóvoa (1995), o pertencimento do professor à instituição escolar é impactante na prática pedagógica e no desenvolvimento pessoal.

Avaliação diagnóstica desenvolvida pela SEE-MG

Foi questionado sobre qual a sigla utilizada pela SEE-MG para denominar seu sistema de avaliação estadual. Nessa resposta, todos foram unânimes em responder SIMAVE, demonstrando que todos sabem da existência da política de avaliação adotada pela secretaria estadual desde os anos 2000.

Na entrevista, foi solicitado aos participantes que apresentassem seu entendimento sobre o SIMAVE. Alguns mencionaram a finalidade do SIMAVE e relataram sua importância para o ensino.

“Essas avaliações são para ver como é que está o desempenho da escola em comparação às metas do Plano Nacional de Educação e também em comparação a outras escolas e em comparação ao próprio desenvolvimento da escola. Seriam avaliações para verificar se a escola está atingindo as metas nacionais, estaduais, etc” (P1).

“O SIMAVE é a prova externa, você lança no sistema e depois eles trazem um resultado sobre o que você tem que trabalhar ou não” (P8).

Outros participantes, por sua vez, acreditam que as avaliações do SIMAVE fogem da sua finalidade e da realidade do planejamento aplicado em sala de aula. Afirmam, inclusive, que a matéria cobrada é diferente do plano e cronograma passado pelo governo e que, geralmente, o conteúdo cobrado é bem mais avançado em relação ao ministrado em sala de aula, conforme o relato abaixo.

“A realidade das provas é um pouco diferente daquilo que os meninos estudam. As provas são um pouco mais avançadas. As provas externas são bem mais avançadas em relação àquilo que os meninos estudam no dia a dia. Não é assim, não trata realmente a realidade do âmbito. Muitas das vezes o governo dá o cronograma pra gente seguir, só que muitas das vezes a matéria que eles trazem nas provas são totalmente diferentes” (P2).

“Depende da disciplina. Eu acho que as avaliações de português são muito boas, as de inglês são totalmente além ou aquém do conteúdo, quase sempre além do conteúdo que a gente trabalha” (P3).

Outros participantes discorrem que o sistema de avaliação estadual tem por finalidade avaliar o posicionamento do aluno e seu comprometimento com seus estudos, e a maioria deles não faz a prova, o que pode gerar resultados errôneos, segundo relatado abaixo.

“Eu acho que são só números na verdade, não avalia o contexto educacional, não avalia na verdade o desenvolvimento dos professores, olha muito no compromisso dos alunos, e a maioria dos alunos hoje em dia não tem tido compromisso. Então acredito que os resultados têm sido ruins, não pela equipe, mas pelo pouco envolvimento dos alunos, empenho dos alunos com o futuro deles. Não é questão da escola, é com o compromisso com o futuro deles mesmo, é com o interesse do desenvolvimento pessoal” (P4).

O participante 7 relatou que a avaliação do SIMAVE é importante, principalmente por apontar os conteúdos que precisam ser mais trabalhados em sala de aula e que não estavam no planejamento.

“Ela é bem-vinda, pra que a gente consiga fazer um trabalho mais amplo. Porque, às vezes, a gente fica agarrado muito no nosso planejamento e o que eu vejo nessas avaliações vai muito além do nosso planejamento e é legal que a gente encaixe outros assuntos, o que demonstra que eles estão se preocupando com o nosso planejamento” (P7).

Sobre as discrepâncias de conteúdos ministrados em sala de aula e o que é cobrado na avaliação, Loiola (2021) acredita que se os resultados apresentados fossem individuais e também abordassem o contexto de cada escola, a avaliação diagnóstica poderia ser melhor aproveitada, pois pode existir diferentes níveis de aprendizagem, os quais tendem a ser piores em escolas de periferias, onde existem vários fatores que influenciam a educação dos alunos, a começar pelo contexto social onde estão inseridos.

Nas entrevistas foi solicitado aos participantes que eles apresentassem seu entendimento sobre a avaliação formativa, somativa e avaliação diagnóstica.

Assim, observou-se que, embora a maioria dos participantes tenham marcado, no questionário, saberem a definição dos diferentes tipos de avaliação, durante a entrevista poucos souberam pontuar as diferenças existentes entre elas, como pode ser observado nas falas a seguir:

“Bom, no caso da avaliação diagnóstica, é aquela que vem no início, justamente para diagnosticar qual é o conhecimento dos alunos, para ver o que precisa ser trabalhado. A formativa, ela é feita no período intermediário. E a somativa é aquela que vem no final para avaliar aquilo que já foi dado” (P1).

“Formativa é o que você ensina, Somativa é a nota e diagnóstica é pra você ver o que você precisa trabalhar” (P8).

Na maioria dos casos, os participantes sabiam definir a avaliação diagnóstica, mas tinham dúvidas da finalidade da avaliação somativa e/ou formativa, como observado na seguinte fala:

“A formativa é direcionada para a formação do indivíduo. A somativa não sei te falar muito na verdade, e a diagnóstica é para analisar a situação do contexto escolar” (P4).

Os participantes foram questionados se conheciam a finalidade da avaliação diagnóstica implementada pela SEE-MG. A maioria deles (84,6%) responderam que conhecem a finalidade da avaliação diagnóstica e apenas 15,4% disseram não saber.

Foi solicitado aos participantes que explicassem sua compreensão da avaliação diagnóstica realizada pela SEE-MG. De acordo com as respostas, verificou-se que eles sabem a finalidade da avaliação, porém ressaltam que o conteúdo cobrado está fora do planejamento e focado em alcançar números e metas, e não na melhoria do ensino.

“Ela tem a intenção de verificar o desempenho da escola e do aluno. Mas muitas vezes eu tenho um certo receio que a preocupação é muito mais com os índices estarem melhorando, os números, do que realmente eles quererem, de fato, uma melhora qualitativa na educação. Eu acho que o interesse maior é ver os números subirem, mas independentemente disso representar uma melhora de fato” (P1).

“Eu acredito que também não mostra a realidade. Muitos resultados ali são mascarados e eles não são aceitos também” (P4).

Nesse sentido, o que se espera é que os dados obtidos com a avaliação não sejam apenas números e planilhas, mas sim um indicativo para os professores de que o caminho percorrido pela turma até aquele momento tem sido satisfatório ou necessita de uma readequação para atingir o nível de conhecimento desejado e adequado à faixa etária dos alunos.

O participante 5 sugere que a avaliação diagnóstica deveria trabalhar com resultados individuais de cada escola, tendo em vista que, no estado, existem escolas estaduais em diferentes contextos.

“Eu acho que foge um pouco do contexto de cada escola. Ela é padronizada e eu acho que ela deveria ser mais visualizada, de acordo com o conceito. Não pode se dar uma prova para uma escola da cidade e a mesma prova em uma região rural, por exemplo. Teria que ser individualizada mesmo” (P5).

Vieira e Vieira (2022) também apontam que, nos processos formativos e educativos, deve-se levar em consideração as relações existentes entre teoria e prática. Para eles, o educador deve fazer um estudo dos contextos nos quais seus alunos estão inseridos de forma a adaptar as aulas ao seu público-alvo. Com isso, o professor terá a possibilidade de desenvolver as habilidades dos alunos conforme a vivência de cada um, fato este que não é levado em consideração nas avaliações aplicadas.

Os participantes foram questionados com qual finalidade a avaliação é mais utilizada em sua escola. Os professores citaram os três tipos de avaliação: formativa (11,5%), somativa (26,9%) e diagnóstica (61,5%). Contudo, vale ressaltar que cerca de 15% dos participantes afirmaram não saber a diferença da finalidade das avaliações somativa, formativa e diagnóstica, o que pode causar uma pequena influência nesses dados.

Na entrevista, foi solicitado aos participantes que relatassem sobre quem a avaliação diagnóstica beneficia, o aluno, o professor, a gestão escolar ou todos e de que maneira. Os participantes P1 e P4 acreditam que a avaliação diagnóstica é apenas para fins políticos e para demonstrar que estão realizando algo para a educação.

“A percepção que eu tenho é que às vezes visa beneficiar a secretaria de educação e o governo do estado” (P1).

“Acho que ela até deveria beneficiar, deveria ser um norte orientador para que nós pudéssemos desenvolver o nosso trabalho, para que o aluno pudesse analisar o conhecimento dele, que a questão da gestão pudesse analisar quais as atividades, qual o trabalho deveria ser feito, mas acho que a avaliação vem, ela é aplicada com pouca coisa dentro do nosso conteúdo, dentro da nossa rotina, a gente consegue mudar para que a gente possa usar aquilo de forma proveitosa. Ela não beneficia o aluno, eu acredito que não tem muito benefício não, são números, são estatísticas” (P4).

Alguns autores têm esse mesmo posicionamento dos participantes P1 e P4, acreditando que certos programas de avaliação diagnóstica são realizados por interesses políticos (Nunes, 2018; Fratelli, 2018; Pinheiro, 2019), o que vem causando prejuízos no sistema de avaliação e, por consequência, na oferta de diretrizes para promover um ensino de melhor qualidade.

Outros participantes relataram que a avaliação beneficia principalmente a gestão escolar.

“Beneficia mais a gestão da escola, que tem uma melhora. Os alunos, o professor nem tanto” (P2).

E ainda houve participantes que acreditam que a avaliação beneficia a todos.

“Todos. Porque aí se ela realmente q’ for aplicada da forma correta, ela mostra a atual situação da turma do menino” (P5).

“Todos. Se ela for levada a sério, beneficia todo mundo, porque o aluno vai mostrar a realidade dele. O professor, conhecendo a realidade do aluno, vai poder fazer um planejamento mais eficaz. Isso melhora para os resultados da escola e os diretores também, consequente, porque está todo mundo... É uma escala, está todo mundo junto. Bem, todo mundo ganha ou todo mundo perde” (P6).

A participante 9 afirmou que a avaliação poderia trazer mais benefícios se as notas fossem liberadas com maior agilidade.

“Ela poderia beneficiar mais...nós não temos pelo menos assim recentemente eu não recebi dados desse resultado para eu entender a minha turma, mas eu aplicando para minha turma eu avaliando a minha turma é muito benéfico. É o aluno no sentido de que a gente vai compor o planejamento das necessidades dos alunos” (P9).

A reunião para apresentação dos resultados obtidos com a avaliação diagnóstica foi realizada em setembro, no dia da reunião de módulos, ou seja, quase no final do ano letivo. Dessa maneira, isso dificulta a possibilidade dos professores alterarem o planejamento e gerar algum benefício para os alunos. De acordo com Pinheiro (2019), a demora no retorno dos resultados dificulta a sua utilização em sala de aula para os alunos que foram avaliados. Assim, a equipe pedagógica fica incapacitada de realizar intervenções, principalmente nas turmas avaliadas.

Para implementar a questão anterior, os participantes da entrevista foram questionados se tinham conhecimento dos resultados finais da avaliação diagnóstica. Se sim, como. Se não, por quê.

Todos os participantes disseram que os resultados seriam apresentados naquele dia através da reunião de módulo. Eles são apresentados em projetores, painéis e gráficos. Porém,

o participante 5 relatou que são eles que realizam as correções da prova e lançam a nota no sistema, portanto, eles têm acesso à nota que os alunos tiraram na sua disciplina.

Embora tenha sido citado que as notas das avaliações deveriam ser liberadas em tempo hábil para serem trabalhados os conteúdos de maiores dificuldades dos alunos, os professores têm acesso às provas aplicadas e são eles mesmos que as corrigem. Assim, poderiam se empenhar em buscar essas dificuldades dos alunos mesmo antes da liberação das notas pelas instituições responsáveis pela aplicação e trabalharem esses conteúdos em sala de aula.

Avaliação diagnóstica na prática docente

Os participantes foram questionados se sentem segurança para utilizar os instrumentos da avaliação diagnóstica. Verificou-se que nem todos estão seguros para utilizar, e esse grupo representa cerca de 20% dos participantes. Os demais 80% disseram se sentirem seguros. Esse percentual é preocupante, tendo em vista que os professores são os principais na utilização dos instrumentos, recursos e métodos na coleta de dados e posterior tomada de decisão. Sentindo-se inseguros, torna-se difícil motivar os alunos a fazerem as avaliações.

Essa insegurança demonstrada por alguns participantes pode estar relacionada à falta de conhecimento dos instrumentos avaliativos e pode levar à dificuldade em determinar se os resultados obtidos refletem realmente o desempenho dos alunos. Essa insegurança nos instrumentos avaliativos pode gerar estresse, medo de críticas e até mesmo desmotivação no trabalho.

Nesse sentido, a formação continuada envolvendo o tema em questão poderia auxiliar melhor os professores na utilização desse instrumento avaliativo, tendo em vista que aproximadamente 45 % dos participantes afirmaram que raramente ou nunca participaram de um curso de formação e 57,7% afirmaram que participam desses cursos. Para Gatti (2016), a formação de professores é absolutamente central nos processos educativos.

Sobre a formação continuada, os participantes frisaram que existem cursos de formação continuada, mas não específicos de avaliação diagnóstica e de outras avaliações externas. Declararam também que as discussões sobre a avaliação diagnóstica são realizadas nos módulos.

“Existem ofertas de cursos de formação continuada pelo governo, mas eu não fiz nenhum. A escola passa orientações sobre as avaliações, sobre a importância desses índices serem bons. Discutem junto com a gente estratégias para incentivar os alunos a participar dessas avaliações e levar a sério essas avaliações” (P1).

“Com relação à avaliação diagnóstica, que eu me lembro, não. Mas a secretaria oferece sempre cursos de formação continuada e trilhas” (P6).

Foi relatado pelos participantes que os resultados das avaliações são apresentados durante as reuniões de módulos. Nesse sentido, foi questionado com que frequência os professores participavam dessas reuniões, e verificou-se que a grande maioria (96,2%) sempre participa, enquanto 3,8% não participa. Esse fator é importante, pois as reuniões de módulo são realizadas entre profissionais da escola para discutir temas relacionados ao ensino e à aprendizagem.

Neves (2022) destaca a importância da formação e atuação docente na elaboração do conhecimento a ser utilizado em sala de aula com os alunos, a implementação dos conceitos teóricos e a sua aplicação no cotidiano escolar. A autora enfatiza o papel da educação em contribuir para a compreensão do que se ensina para o aluno, oportunizando que ele consiga tomar decisões e atitudes pertinentes ao que lhe é ensinado.

Avaliação diagnóstica e planejamento pedagógico

Os participantes foram arguidos se eles adotam no seu trabalho alguma prática relacionada às orientações da SEE-MG quanto ao SIMAVE/Avaliação Diagnóstica. Cinco dos participantes afirmaram não utilizar as orientações passadas, um respondeu que sim e os demais disseram que depende.

“É, porque a gente às vezes tem aquela semana pra trabalhar só essas habilidades, né? Igual antes das férias, teve uma semana pra gente trabalhar as matérias que os meninos estavam em dificuldade, as habilidades. A supervisora dá as habilidades pra gente e a gente trabalha em cima” (P8).

Na entrevista, 57,7% dos entrevistados disseram que utilizam os resultados das avaliações diagnósticas para realizarem seus planejamentos e cerca de 42% disseram que

nunca ou raramente refizeram o seu planejamento levando em consideração esses resultados. Souza (2019) defende que, após tomar conhecimento dos resultados das avaliações em larga escala ou externas, os professores retomem seu planejamento e revejam seu plano de ensino para tentar sanar as maiores dificuldades dos alunos. Pois se o professor não souber o grau de conhecimento que os alunos têm no início, isso dificulta a continuidade de uma disciplina, tendo em vista que principalmente o Português e a Matemática podem depender de conhecimentos prévios para iniciar um novo conteúdo.

Verificou-se também que a SEE/MG, através da sua diretoria, não informou como a avaliação diagnóstica afetaria o planejamento pedagógico. Segundo os entrevistados, geralmente só a diretoria da escola passa informações. Uma das participantes acredita que a SEE/MG utiliza os resultados para desenvolver o currículo do ano letivo.

“A SEE não, a gente recebe o currículo do que a gente deve implementar no ano letivo, a gente já recebe já o plano de curso. Eu acredito que eles usam a avaliação diagnóstica para montar o plano de curso, que eles vão colocar a habilidade de cada bimestre, os temas que vão trabalhar em cada ano” (P9).

Os entrevistados foram questionados sobre que relação os resultados da avaliação diagnóstica têm com a sua prática docente, se está alinhada à prática diária e de que maneira. Alguns disseram que não modificam seus planejamentos em função dos resultados da avaliação diagnóstica, o que também pode depender da disciplina.

“Nenhuma, porque normalmente eu não altero o meu planejamento em função da avaliação. Até porque os resultados que eles apresentam para a gente normalmente é de matemática e português. E a matéria que eu leciono não é nenhuma dessas duas, né? Quanto é a sua matéria? É sociologia. Sociologia. Acaba que eu não altero o meu planejamento. O resultado pode ser bom ou pode ser ruim, que não interfere no meu planejamento” (P1).

Já outros entrevistados utilizam os resultados da avaliação diagnóstica na prática docente.

“Tem sim. Você tem que tentar melhorar. Só que pelos índices que a gente vê, a gente assusta. Porque, tô vendo agora, os meninos que vão chegar pra mim, têm menos conhecimento que os que eu estou lecionando hoje” (P2).

“No começo do ano, ele dá um parâmetro para nós. Mas, no decorrer do ano, o planejamento que a gente tem que colocar em prática. Então, é

válido, ela faz parte do dia-a-dia, mas nem sempre é a única ferramenta que a gente tem” (P6).

Em duas questões sobre intervenções após os resultados da avaliação diagnóstica, a maioria dos entrevistados afirmaram que não receberam orientações de como proceder e que receberiam instruções naquele dia na reunião de módulo.

O P9 discorreu sobre a falta de interesse dos alunos em fazer a prova. Além disso, aponta alguns problemas na realização da avaliação, que geralmente não dá o retorno de cada aluno, o que pode ser desmotivador.

“Eu sempre tive essa ideia de que se os meninos entenderem, assim como os professores também entendem a importância e também as consequências o que vem depois tanto para a questão de ensina quanto da questão da estrutura da rede eles vão se engajar mais e a questão da nota também foi fundamental. Eu recebi de alguns alunos do ensino médio que já tem um entendimento maior eles a gente faz prova e ninguém nunca fala nada para nós de qual foi o resultado. E não diagnostica nada e o aluno não interessa por nada. Eu achei muito interessante, eu nunca tinha refletido que os alunos não tinham interesse pela prova porque eles não recebem um feedback se eles foram bem ou não, se eles aprenderam ou não a matéria” (P9).

De acordo com Marques (2017), é necessário que os professores e gestores escolares tenham total entendimento da importância das avaliações para a melhoria do ensino. Segundo o autor, esses profissionais são os principais motivadores para a adesão às avaliações. Além disso, deve haver um envolvimento ativo dos professores no processo de avaliação, o que envolveria a preparação das provas.

Ao final das entrevistas, foi solicitado aos participantes que expressassem suas opiniões sobre os resultados das Avaliações Diagnósticas e se eles tiveram alguma finalidade pedagógica em relação ao planejamento. Alguns responderam que os resultados não os motivaram a mudarem o seu planejamento. O P3 disse que não teve como alterar devido ao baixo nível da turma.

“Eu não mudei por conta do nível de turma que eu tenho. Não poderia até ter mudado, se eu tivesse com outras turmas, talvez. Porque eu fiquei com uma turma extremamente fraca, já veio de um déficit de outros anos” (P3).
“Principalmente no começo, para a gente ver de onde a gente vai partir” (P6).

“Não, não alterei, não. Eu trabalho com planejamento escolar mesmo” (P7).

Assim, observa-se que há uma divergência sobre a aplicação e a utilização da avaliação diagnóstica pelos professores da escola avaliada. É notável a falta de interesse de alguns pela prova. Contudo, também parece existir uma falta de retorno de como realizar intervenções necessárias e até mesmo individuais de cada aluno.

Em relação às avaliações do SIMAVE, alguns autores têm relatados problemas nessas avaliações que confirmam algumas descrições expostas pelos participantes, como:

- Ineficácia do fornecimento de diagnósticos para intervenções pedagógicas, autoavaliação do professor e da escola e monitoramento do currículo (MARQUES, 2017; FERREIRA, 2019);
- Falta dos resultados individuais dos alunos (QUEIROZ, 2015);
- Falta de informações sobre o desempenho escolar (QUEIROZ, 2015; FERREIRA, 2019);
- Falta de conhecimento do conteúdo a ser trabalhado pelos profissionais (QUEIROZ, 2015; MARQUES, 2017);
- Falta de interesse dos profissionais em utilizar as ferramentas (QUEIROZ, 2015; MARQUES, 2017; FERREIRA, 2019);
- Aprendizagem voltada para as avaliações o que pode acarretar a desvalorização profissional e um ensino superficial (MARQUES, 2017);
- Desinteresse dos estudantes (FERREIRA, 2019);
- Falta de monitoramentos das estratégias que são propostas (FERREIRA, 2019);
- Nível muito alto do conteúdo cobrado na prova (FERREIRA, 2019);
- Falta de compreensão da política de avaliação por parte de todos os segmentos: docentes, pais e estudantes (QUEIROZ, 2015; MARQUES, 2017; FERREIRA, 2019).

Assim, há vários problemas que devem ser levados em consideração por parte dos órgãos educacionais públicos para a melhoria da utilização dos resultados das Avaliações Diagnóstica. Esses problemas envolvem todos os que participam diretamente das avaliações, como alunos, gestores, professores, instituição responsável por elaborar e aplicar as provas e o poder público.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a avaliação diagnóstica implementada pela SEE-MG a partir da perspectiva de professores de uma escola do sul de Minas Gerais. Este estudo destaca a relevância da avaliação diagnóstica para o planejamento pedagógico, para a tomada de decisões e para a implementação de práticas que visem atender às necessidades específicas dos alunos.

Os dados obtidos evidenciam a necessidade de repensar e equilibrar as diversas formas de avaliação, de modo a evitar a sobrecarga dos docentes e garantir que os processos avaliativos estejam alinhados aos objetivos educacionais.

A avaliação deve ser utilizada para identificar as dificuldades do aluno e orientá-lo a descobrir os processos que lhe permitem progredir em seu ensino. Utilizá-la dessa forma seria reconhecer, na avaliação, um instrumento a serviço da política educacional, ou seja, um meio de conduzir cada aluno ao domínio de suas capacidades.

Os resultados evidenciam a importância dos professores terem um conhecimento sólido sobre os aspectos técnicos e pedagógicos da avaliação diagnóstica. Isso inclui compreender sua função como ferramenta de intervenção e orientação, tanto para promover a autonomia e participação ativa dos estudantes quanto para subsidiar a reflexão crítica sobre as práticas educacionais. Além disso, verificou-se a necessidade de materiais informativos e ações formativas que apoiem os docentes.

A pesquisa aponta a relevância de se repensar as práticas avaliativas, evitando a reprodução de ações ultrapassadas e fomentando a construção de estratégias inovadoras, que dialoguem com as necessidades do tempo presente. Assim, o envolvimento dos professores em processos reflexivos e formativos é indispensável para garantir a eficácia das avaliações e seu impacto positivo na qualidade do ensino. Por fim, a avaliação diagnóstica, longe de ser apenas um instrumento de análise, emerge como uma aliada na construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e transformadora.

Referências

ABREU, Cristiane Buhamra.; DE FIGUEIREDO, Marina Dantas. Docentes do ensino superior–gestão da carreira na fase pré-aposentadoria. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, Florianópolis, v. 11, n. 3, p. 146-165, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2018v11n3p146>>. Acesso em: 2 set. 2025.

Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.9, n.1, e-1098, 2025.

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de.; BRICHI, Caren Cristina.; ZAPATA, Soraia Irrigaray. Formação continuada para professores no pacto nacional pela alfabetização: continuidades, rupturas e ressignificações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 201-218, maio-ago. 2017. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/GY8b5P68gL4jx8LCBVzhzXv/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 2 set. 2025.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAAEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 set. 2025.

ARCAS, Paulo Henrique; BORGES, Regilson Maciel. A produção acadêmica sobre o SIMAVE: mapeamento de teses e dissertações (2000-2019). **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-20, 2020. Disponível em:

<<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15946>>. Acesso em: 20 ago. 2025.

ARREDONDO, Santiago Castillo.; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Curitiba: Ibpex; São Paulo: Unesp, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13565-avaliacao>. Acesso em: 10 fev. 2024.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?lang=pt>>. Acesso em: 20 ago. 2025.

FERREIRA, Amanda Sena Valdívia. **Interpretação e apropriação dos resultados do SIMAVE: Um estudo de caso do uso das informações da avaliação externa de matemática como instrumento de gestão curricular**. 2019. 188 p. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública,) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Brasília: Plano, 2005.

FRANCO, Karla Oliveira; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. O Simave à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132-159, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.3826>. Acesso em: 15 fev. 2024. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3826>>. Acesso em: 10 set. 2025.

FRATELLI, Minéa Paschoaleto. **Avaliação diagnóstica e prova semestral: a interlocução entre a SME e a DRE para a proposição de ações formativas**. 2018. 152 p. Dissertação

(Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

GATTI, Bernardete. A. Formação de professores: condições e problemas. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/716>>. Acesso em: 10 set. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUTIERRES, Juliana Diniz et al. **O perfil dos alunos do curso de pedagogia da FURG**. In IX ANPED SUL. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012. p. 1-5. Disponível em: <<https://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/>>. Acesso em: 12 set. 2025

LOIOLA, Fabiano Oliveira de. **Como a avaliação diagnóstica realizada pela Seduc influencia na prática pedagógica do professor de matemática**. 2021. 111 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Maria Vanderli de Souza. **Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de ensino médio: limites e possibilidades de ações gestoras**. 2017. 185 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

NEVES, Regiane Souza. **Gestão da Sala de Aula**. 3 ed. Joinville: Clube de Autores, 2022.

NÓVOA, Antônio. **Vida de professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Elson Rogério Ferreira. **Sistema de avaliação educacional de Rondônia: desafios para sua continuidade**. 129 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

PINHEIRO, Ana Paula Lopes do Prado. **Possibilidades de atuação pedagógica a partir de resultados da Avaliação Diagnóstica São Paulo e análise dos planos de aula**. 2019. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

QUEIROZ, Émerson Marques. **A utilização do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) nas escolas estaduais de Passos: reflexões sobre avaliação diagnóstica do ensino médio**. 2015. 162 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SOUSA, Clarilza Prado de; FERREIRA, Sandra Lúcia. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 48, p. 13-23, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752019000100>. Acesso em: 12 set. 2025.

VIEIRA, Celina Tenreiro; VIEIRA, Rui. Avaliação para as aprendizagens: pensamento crítico e criativo nas aulas de ciências naturais de alunos do segundo ciclo do ensino básico português. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, [s. l.], v. 3, p. e022008, 2022. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/>>. Acesso em: 12 set. 2025.

Recebido: agosto/2025.
Aceito em: outubro/2025.
Publicado: novembro/2025.